PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?"
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu".

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.
Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 9. Dnia 5 maja 1923. Rok II.

Adres Redakcji: POZNAŃ, ulica Różana nr. 4a.

Feliks Przyjemski.

Sprawa wychowania i kształcenia obywatelskiego w naszych szkołach.

Kwestja wychowania i kształcenia młodzieży na dobrych obywateli państwa nie od dziś zajmuje umysły kulturalnych społeczeństw. Już narody starożytne, a wśród nich przedewszystkiem Grecy i Rzymianie, doszły do przekonania, że szczęście, trwałość i potęga państwa zależą głównie od wartości obywateli, których w tym celu należy odpowiednio przygotować do zawodu obywatelskiego. Wiemy, że w Sparcie od 7 do 30 roku życia chowała się młodzież w surowej dyscyplinie pod opieką państwa na zdrowych i pożytecznych obywateli i obrońców kraju. Ateńczycy wprawdzie nie wprowadzili u siebie edukacji państwowej, jednakże podobnie jak Spartanie chowali swych synów głównie na dobrych obywateli, a największy ich mędrzec, Platon, głosił, że pedagogja jest częścią polityki, czyli nauki o państwie, i że życie jednostki ma o tyle znaczenie, o ile zespoli się ściśle z życiem ogółu.

Podobne poglądy wypowiedział Arystoteles. Jego zdaniem „powinnością rządu jest troska o pomyślność i potęgę państwa. Do tego celu dojść można przy pomocy wolnych obywateli. Im wyższą będzie wartość obywatela, tem będzie większa pomyślność i potęga państwa. Wartość moralna obywateli będzie tem większa, im ściślej wykonywać będą obowiązki, im mniej przeciw nim wykraczać będą. To zaś możliwe będzie tylko wtedy, gdy do spełniania obowiązków, a unikania wykroczeń nawykną już jako młodzi przy pomocy wskazówek, czerpanych z nauk. Wynika stąd, że państwo

w interesie swej potęgi i pomyślności winno zajmować się edukacją młodzieży w zakładach publicznych". (Majchrowicz: Historja Pedagogji I. 44).

Również Rzymianie troszczyli się o przygotowanie młodzieży do życia publicznego, zwłaszcza, że ustrój rzymskiego państwa umożliwiał obywatelom branie udziału w jego sprawach, a zarazem zniewalał ich do przysposobiania się w młodości do spełniania obowiązków obywatelskich. To też głównemi naukami u Rzymian były: nauka prawa i wymowy. Pierwsza uczyła młodego Rzymianina poznawać urządzenia swojego państwa, druga, ułatwiała mu wywieranie wpływu na swoich współobywateli. Kształcenie charakteru i ćwiczenia cielesne dopełniały wychowania obywatelskiego. Zasada Seneki: „Non scholae, sed vitae discimus" była — rzec można — dewizą pedagogiki rzymskiej.

Powrót do powyższych zasad pedagogicznych dokonywa się na początku wieków nowożytnych pod wpływem humanizmu. Wyrazem tego są między innemi reformy szkolne Komeńskiego, słynna szkoła goldberska Trotzendorfa, urządzona na wzór rzeczypospolitej rzymskiej, i pedagogjum Franckego.

Stanowczy jednak przewrót w poglądach na wychowanie nastąpił dopiero w w. XVIII. Ziarna myśli filozoficznych i pedagogicznych, rzucane przedtem przez Montaigne'a, Kartezjusza, Bakona, Komeńskiego i innych, zeszły teraz bujnie, a dalszą ich uprawą zajęli się ludzie tacy, jak Fleury, Rollin, Locke, Rousseau i Basedow. Pod ich wpływem zaczęło się w ciągu w. XVIII i XIX wytwarzać wśród społeczeństw przekonanie o ważności i doniosłości wychowania dla moralnego, ekonomicznego, społecznego i politycznego postępu ludzkości, nadto o konieczności opieki i pomocy ze strony państwa dla rozwoju szkolnictwa.

Do rozpowszechnienia i ugruntowania tych poglądów przyczyniło się wielce obudzone poczucie narodowej samowiedzy, oraz postępująca od czasu rewolucji francuskiej demokratyzacja społeczeństw, która, dając obywatelom coraz szersze prawa, nakładała na nich również coraz to nowe obowiązki wobec narodu i państwa. By tym obowiązkom sprostać, należało się do nich odpowiednio przygotować. To też kwestja obywatelskiego wychowania i wykształcenia młodzieży wybija się na czoło współczesnych zagadnień pedagogicznych. Ideałem nowoczesnej pedagogiki jest wychowanie dziecka na pełnego człowieka, religijnego i wykształconego, o prawym i niezłomnym charakterze oraz zdrowem ciele, świadomego swoich praw i obowiązków obywatelskich wobec narodu i państwa, którego jest członkiem.

Urzeczywistnieniem tego ideału zajmują się wszystkie prawie kulturalne narody. Tak np. we Francji, gdzie szkoły publiczne dla celów państwowych powstały w czasie wielkiej rewolucji i wpłynęły

na ustrój współczesnej szkoły francuskiej, „l'instruction civique“ jest jednym z najważniejszych przedmiotów szkolnych, pouczających młodzież o ojczyźnie, jej urządzeniach, ideałach i bohaterach narodowych, prawach i obowiązkach obywatelskich itp.

Tak samo w szkołach Ameryki Północnej nauka obywatelska, zwana tam „civics“, jest osobnym przedmiotem. Ameryka jest nadto ojczyzną instytucji samorządu uczniowskiego, który w ostatnich latach rozpowszechnia się coraz bardziej w szkołach europejskich, zaprawiając młodzież do przyszłych zadań obywatelskich.

W Niemczech rozwinął się również bardzo ożywiony ruch na polu pedagogiki obywatelskiej, a jej ośrodkiem jest t. zw. Bürgerkunde i Staatsbürgerliche Erziehung. Najwybitniejszymi pionierami tego kierunku są dziś Kerschensteiner i Foerster. Obaj kładą silny nacisk na kształcenie charakteru i poczucie odpowiedzialności, oraz na potrzebę zorganizowania szkoły na wzór społeczeństwa. W związku z tym ruchem powstało w Niemczech osobne towarzystwo, a nadto wychodzą dwa czasopisma, poświęcone sprawie obywatelskiego wychowania, literatura zaś tego przedmiotu jest bardzo bogata.

Również inne narody i państwa (chlubne wyniki pod tym względem osiągnęła Danja) starają się uczynić zadość wymaganiom „ducha czasu“ na punkcie obywatelskiego wychowania młodego pokolenia.

Zachodzi teraz pytanie, jakie stanowisko wobec tych zagadnień pierwszorzędnej doniosłości zajmuje Polska. Czy podobnie, jak inne kulturalne narody, bierze udział w rozwiązaniu tego ważnego problemu w odniesieniu do wychowania własnych obywateli, czy może na tem polu poszczycić się własnemi zdobyczami, czy, urzeczywistniając postulat obywatelskiego wychowania w ramach tworzącej się obecnie szkoły polskiej, musi sięgnąć po obce wzory, czy też ma je gotowe we własnych tradycjach wychowawczych.

Odpowiedź na to pytanie wypada dla Polski dodatnio.

Rzeczpospolita polska, zaprowadziwszy u siebie jedna z pierwszych w Europie (obok Anglji i Węgier) ustrój parlamentarny, wydała też jedna z pierwszych ludzi, którzy, widząc ścisły związek między interesem państwa a wychowaniem obywateli, twierdzili, „iż jest to z korzyścią Rzeczypospolitej stan szkolny ochraniać i wszelkimi sposoby pielęgnować“.

Mowa tu o Fryczu-Modrzewskim, który moralne odrodzenie obywateli uważa za główny warunek poprawy Rzeczypospolitej. To też — jego zdaniem — wychowanie powinno nosić charakter obywatelski; należy uczyć dzieci, „co winne rodzicom, co sąsiadom, co Rzeczypospolitej? którym sposobem towarzystwa z ludźmi i zgodą w całości zatrzymać? jako się mają przeciw zacniejszym stawić, jako przeciw podlejszym, przeciw sobie równym, przeciw towarzy-

szom, przyjaciołom, krewnym i powinowatym, przeciw zwierzchności urzędowej, przeciw panom, sługom, nieprzyjaciołom, tak w swoich własnych jako też w pospolitych albo wszystkich wspólnych potrzebach?"

Co więcej! Wychodząc z założenia, że o szkoły ma mieć staranie Rzeczpospolita, domaga się utworzenia szkół publicznych, do których wstęp byłby każdemu otwarty.

Zatrzymałem się dłużej nad poglądami Modrzewskiego na wychowanie, by wykazać, jak ten niezwykły człowiek i pod tym względem wyrósł wysoko ponad swój czas i otoczenie. Prawda, że w zapatrywaniach Frycza dadzą się odszukać wpływy pomysłów i Arystotelesa i Melanchtona, ale słusznie zauważa p. Kot, że „to nie zmniejsza zasługi jego w niczem; tylu mężów uczonych i polityków studjowało owe poglądy i wzory, a przecież, związani interesami zawodowemi i stanowemi, nie wzięli ich za swoje, nie chcieli ich uznać za racjonalne dla swoich stosunków." (Kot: A. Frycz z Modrzewa. Muzeum 1910).

Niestety, poglądy Modrzewskiego na wychowanie przebrzmiały prawie bez echa. Pragnął wcielić je w życie Zamojski, zakładając akademję w Zamościu, lecz szlachetne jego zamiary skończyły się — jak wiadomo — niepowodzeniem. Dopiero w dwa wieki później, u schyłku Rzeczypospolitej, znalazł się mąż, który wychowanie młodzieży pchnął na wskazywane niegdyś przez Frycza tory.

Był nim ks. Konarski. Wychodząc z założenia, że „więcej zależy Rzeczypospolitej na tem, by mieć zacnych mężów i dobrych obywateli, niż największych mówców, poetów, matematyków i filozofów" (ks. Konarski: De viro honesto),zabrał się do praktycznego wychowania tych obywateli w swojem Collegium. Pragnąc zaś, by wychowankowie przygotowali się należycie do przyszłych zadań obywatelskich, każe im uczyć się potępianych dotychczas przedmiotów realnych, jak fizyki, historji, geografji, prawa i ekonomji, dalej języka polskiego, rysunków, muzyki, śpiewu, fechtowania, musztry itp.

Wychowanie — zdaniem ks. Konarskiego — powinno wydoskonalić człowieka i nauczyć go obowiązków względem Boga, bliźnich i Ojczyzny. Ono wskazuje, „jako jej bronić, o jej wzrost i przymnożenie starać się mamy, jako tam, gzie idzie o jej dobro, żadnym prywatnym uwodzić się nie powinniśmy interesem. Wychowanie nas uczy, jako praw ojczystych słuchać i im być podlegli, jako w zgodzie i jedności umysłów w radach i sądach kochać się mamy. Uczy nas naostatek, jaką dla królów naszych mieć mamy miłość, z uszanowaniem złączoną, jak im wierni w radach być i uczynkach i jak o wielkich w ojczyźnie ludzi afekt i estymację starać się powinniśmy." — (Majchrowicz: Historja pedagogji. II. 21).

Wiadomo, jak doniosła w skutkach była działalność pedagogiczna ks. Konarskiego, jakim była zbawiennym przykładem i podnietą do dalszych reform na tem polu, jak wielu patrjotów i dobrych obywateli wyszło z jego Collegium.

Drugą taką kuźnią charakterów i ducha obywatelskiego była szkoła kadetów, założona przez króla Stanisława Augusta, a kierowana przez księcia Adama Czartoryskiego, który dla wychowanków tej szkoły napisał słynny „katechizm rycerski“. „Katechizm“ ten w formie pytań i odpowiedzi podawał prawidła rycerskiego honoru i obywatelskich powinności. Najlepszem świadectwem wysokiej wartości szkoły kadetów są nazwiska jej wychowanków, jak Kościuszki, Niemcewicza, Jasińskiego, Kniaziewicza i wielu innych.

Prawdziwą jednak naszą chlubą i słuszną dumą jest powstanie i działalność Komisji Edukacyjnej, pierwszego w Europie ministerjum oświaty, która przechodzi odtąd pod bezpośredni zarząd państwa. Szkoły otrzymują jednolitą organizację, odpowiadającą potrzebom państwa, a tem samem przybierają charakter wybitnie narodowy. To, co Komisja zdziałała w dziedzinie obywatelskiego wychowania, może do dziś dnia służyć za wzór do naśladowania. Każdy niemal rozdział ustaw Komisji jest przepojony żarliwą troską prawodawcy, by młodzieńca wychować na dobrego i pożytecznego obywatela.

Dla charakterystyki przytoczymy kilka odpowiednich ustępów z ustawy edukacyjnej.

„Nauczyciele w tym widoku uważani być powinni, jako jednejże Rzeczypospolitej obywatele, przejęci świętością zamierzenia swego i urzędu tak wielkiej wagi: tem jedynie zabawieni, aby jak najdokładniej co do wiary świętej, czystych obyczajów, miłości Ojczyzny, znajomości praw narodowych i najużyteczniejszych w społeczności ludzkiej nauk wychowywali i doskonalili synów obywatelskich.“ A dalej: „Przejrzawszy pilnie wszytkie uchwały i przepisy, mówić będziecie współobywatelom waszym, cokolwiek człowieka pobożnym ten Bogu, oświeconym i cnotliwym w całem życiu, a zatem sprawiedliwym i czułym względem bliźnich, dobrym Ojczyzny synem, szlachetnym w zdaniach, posłusznym prawu, znającym swobody swoje, około własnego dobra opatrznym, czynić może“.

„Nauczyciel uważać siebie będzie, jako obywatela, służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej, a współobywatelów swoich. Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tem, aby uczucia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka, zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną, równa i naj-

ściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępków, szanowanie jako najświętsze własności cudzej; — to wszystko jest celem edukacji i celem starań nauczyciela.“

Uczeń ma się „sposobić do przyszłych usług w Ojczyźnie i własnego swego szczęścia“. „Powinien na siebie poglądać jako na młodego obywatela, który się sposobi i do tego dąży, aby się stał obywatelem dojrzałym.“*)

Czytając te i im podobne zasady, zdumiewamy się nad ich głębokością i nowoczesnością. Dopiero teraz bowiem wprowadzają społeczeństwa i rządy to, co nasza Komisja Edukacyjna przed wiekiem z górą uczyniła. Cały jej system wychowawczy zmierzał do tego, by młodzież wychować na moralnych, rozumnych i zdrowych obywateli. Zatem w szkołach ówczesnych uczono, prócz religji, nauki moralnej, prawa i ekonomji, zwracano szczególniejszą uwagę na hygjenę i ćwiczenia fizyczne, zwłaszcza gry i rozrywki na świeżem powietrzu, pozwalano nadto na samorząd uczniowski w formie sądów polubownych. O wysokiej wartości tych szkół świadczą słowa uznania ze strony urzędników pruskich, którzy z najwyższym zachwytem wyrażali się o szkołach polskich w prowincjach zabranych.

Wypadki polityczne przerwały działalność Komisji Edukacyjnej, lecz skutki tej działalności były tak niesłychanie doniosłe i zbawienne dla całego naszego życia porozbiorowego, iż bez przesady rzec można, że dzięki niej głównie uratowaliśmy naszą samowiedzę i nasz byt narodowy. Z jej poczynań powstała Izba Edukacyjna w czasach Księstwa Warszawskiego, wyrosło liceum krzemienieckie, dokonał się błogosławiony rozwój uniwersytetu wileńskiego, w którego murach wychowało się idealne grono Filomatów i Filaretów, będące dla całych przyszłych pokoleń niedościgłym wzorem braterstwa, miłości Ojczyzny i niestrudzonej dla niej pracy.

Ustawy i prace Komisji Edukacyjnej były przez cały ciąg życia porozbiorowego, jak i dziś są jeszcze, drogowskazem dla wszystkich tych, którzy wśród manowców niewoli i panowania obcej szkoły starali się o to, by myśl pedagogiczna polska nie zeszła z prostych i jasnych dróg własnych. Czy to będzie Trentowski, czy Libelt, głoszący, że „wszystkie nauki z ojczystości jako z punktu środkowego wychodzić, a rozbiegając się w najrozmaitsze promienie napowrót do tego środka zmierzać winny“ („O miłości Ojczyzny“), czy to będzie Szczepanowski, który radzi „porzucić obce systemy pedagogiczne, obce wzory“, a powrócić „do naszych dawnych tradycyj wychowania publicznego“ i „budować dalej tam, gdzieśmy przestali“ („Myśli o odrodzeniu“. I. 81), czy to będzie Lutosławski,

*) Cytuję na podstawie „Ustaw Komisji Edukacyjnej“. Warszawa 1902.

Balicki i cały szereg uczonych, polityków, pedagogów i rzeszeń nauczycielskich — wszyscy oni pragną nawiązać do polskich tradycyj wychowawczych, mających swe źródło w ustawach Komisji Edukacyjnej.

Dzięki im, a także dzięki rozbudzonej świadomości narodowej wśród polskiego ogółu, zaczyna się przy końcu wieku XIX silny ruch, mający na celu stworzenie polskiej szkoły nietylko z nazwy, ale i z ducha, uwzględniającej potrzeby naszego społeczeństwa, jego tradycje i dążenia. Ruch ten rozwinął się silnie w byłym zaborze austrjackim, w którym na polu szkolnictwa panowała stosunkowo największa swoboda, nadto w byłem Królestwie, zwłaszcza od roku 1905, kiedy to całe społeczeństwo zbojkotowało szkołę rosyjską i utworżyło prywatną szkołę polską.

O zupełnem jednak unarodowieniu naszej szkoły można było pomyśleć a pomysły wprowadzić w życie dopiero po uzyskaniu niepodległego bytu państwowego. Szkoła bowiem, naprawdę narodowa, może się pomyślnie rozwijać jedynie w państwie wolnem, pod troskliwą opieką własnego rządu.

To też skoro się nam tylko rozwiązały ręce, rozpoczęła się ożywiona, wprost gorączkowa praca nad budowaniem szkoły polskiej. Programy szkolne, ułożone przez Ministerstwo W. R. i O. P. przy współudziale nauczycielstwa, uwzględniają w bardzo szerokim zakresie postulat wychowania i kształcenia obywatelskiego naszej młodzieży. Nauka każdego niemal przedmiotu ma zmierzać do tego, by ucznia wychować na religijnego, rozumnego, zdrowego i samodzielnego człowieka i dobrego obywatela. Oprócz tego wprowadzono do planu naukowego najwyższych klas (wydziałowych i średnich), jako osobny przedmiot „naukę o Polsce“. Istnieją też dążenia, by do szkół wprowadzić „naukę obywatelską“.

Lecz program, choćby najlepszy, to dopiero „marna połowa arcydzieł życia“, wyrażając się stylem Krasińskiego. Pozostanie on teorją i martwą literą, dopóki nie ożywi go własnym duchem i twórczym wysiłkiem nauczyciel. A zadanie to niełatwe, zwłaszcza, że nauczyciel ten, sam przeważnie chowany w szkole obcej, nie ma ze swojej przeszłości bezpośrednich wzorów, jak należy chować powierzonego swojej opiece ucznia na polskiego obywatela.

By przeto pod tym względem osięgnąć trwałe, a zamierzone wyniki, musi całe nauczycielstwo, nawiązując do naszych tradycyj wychowawczych i opierając się na ministerjalnych instrukcjach, podjąć samodzielną, oraz świadomą celów i środków pracę.

O tych celach i środkach pragniemy właśnie pomówić.

(Toruń) (D. c. n.).

Na pięciolecie budowy Państwa u podstaw.

1. Wstęp.

W powodzi gorączkowych dni i miesięcy „chmurnych i górnych“ przeminęła bez wzmianek podniosła rocznica pięciolecia pracy programowej nad budową „planu edukacji“ powszechnej, zorganizowanej na ziemiach Polski pod kierunkiem Wydziału Programowego Szkół Powszechnych Min. W. R. i O. P. „Wypadło mu działać wśród powszechnego dążenia ku oświacie i tęsknoty do narodowej władzy szkolnej. Mimo to organizacja“ pracy programowej w Polsce w 1917 roku była niezależnie od destrukcyjnej polityki okupantów niezwykle „trudna i wybór drogi postępowania niezmiernie doniosły“. Niewątpliwie tworzące się władze oświatowe polskie „po odległej przeszłości odziedziczyły wspomnienia pełne chwały, lecz zamarłe w życiu, na które wpływu wywierać nie mogły“. Niewątpliwie „dzieła inicjatywy prywatnej, tak liczne w Królestwie, nie przynosząc wystarczających „kadrów“, stanowiły poważne oparcie „dla prac programowych, stwarzały jednak tylko fragmenty nie związane ze sobą, często połowiczne w wykonaniu“. Z jednej strony u zarania prac programowych Wydziału Szkół Powszechnych odezwą się nalegania „by budzić i podniecać w dalszym ciągu inicjatywę społeczną“,[1]) z drugiej zaś strony wypowiedzą się inni za podporządkowaniem wychowania publicznego „wielkim celom dziejowym, które w języku potocznym nazywamy zagadnieniami państwowemi“.[2])

Naogół władze polskie w 1917 roku stanęły dość stanowczo na gruncie tego ostatniego kierunku, którego natchnieniem stały się przesłanki m. innemi autora pracy z „Pod znaku sowy“: hasłu dotychczasowemu „szkoła narodowa“ trzeba przeciwstawić hasło „szkoła państwowa“, „szkoła publiczna“. Obojętną w tem miejscu jest sprawą związek późniejszych, „tymczasowych przepisów o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem“ (Warszawa 1917) z szeregiem projektów między innemi H. Rygiera i J. Grabowskiego reformy szkół elementarnych.[3]) Natomiast niewątpliwie doniosły jest przejaw zainteresowania się w ten sposób rolą szkolnictwa elementarnego w tych latach ogółu nauczycielstwa i działaczy społecznych z poza propagatorów organizacyj, zasłużonych na tem polu nauczycieli ludowych.

---

[1]) m. innemi H. Orsza Radlińska: Wobec Polskiego Ministerstwa Oświaty — Kultura Polska Rok I. Zeszyt III. Rok 1917 str. 152.

[2]) J. Moszczeńska: „Szkolnictwo Polskie wobec nowych zadań“ Warszawa 1917.

[3]) J. Grabowski „Pod znakiem Sowy. Zagadnienia szkolnictwa polskiego“ Warszawa 1917.

Wydział Programowy Szkół Powszechnych mógł w ten sposób oprzeć się w zaraniu swych prac na fakcie uznania stworzenia powszechnej szkoły ludowej za najważniejsze i najpilniejsze zadanie społeczeństwa, świadomego grozy położenia i wszechwładzy u nas analfabetyzmu.

Centralistyczne jednak, w następstwie zupełnie usprawiedliwione, tendencje tworzących się władz szkolnych zapoczątkowały budowę tragicznego dla władz polskich i dla społeczeństwa naszego „muru chińskiego", który niejednokrotnie utrudniał lub opóźniał tak niezbędny zwłaszcza u nas w budowie szkoły powszechnej współudział wymienionych czynników.

Kto z nas nie pamięta tak często namiętnych sporów na temat ustosunkowania czynników rządowych i społecznych w rozmaitych organach szkolnych, przewagi szkoły publicznej nad prywatną itd., zrozumienia najintegralniejszych „postulatów naszego wychowania" w stylu niemieckim czy angielskim?

Wszystkie te spory, tak naturalne i tak konieczne, były jednocześnie niewątpliwem świadectwem, że naogół „nie jesteśmy przygotowani... do odpowiednich zadań i warunków... do wielu rodzajów pracy, jakie na nas spadły, i dzięki temu tracimy nieraz miarę oceny właściwych uzdolnień ludzkich... A dalej, że wychowanie nasze musi postawić zagadnienie indywidualizacji i musi je rozwiązać rozumnie".[4])

Po tej linji idą wszelkie wystąpienia doniosłe jednostek (m. in. M. Falski: „W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego"; T. Bernadzikiewicza: „Projekt programu polskiej szkoły powszechnej..."; wielu innych), zrzeszeń nauczycielskich (m. inn. z roku 1921: „Dzień szkoły powszechnej" patrz odgłosy w „Ruchu Pedagogicznym" i „Głosie Nauczycielskim") oraz zjazdów naukowych (m. in. patrz „Nauka Polska t. III. 1920 i t. d.).

Warunki rozwoju pracy programowej są równie niewdzięczne, jak „Warunki rozwoju wogóle nauki w Polsce".[5]) Brak atmosfery naukowej wogóle, — naukowo pedagogicznej w szczególności musiał się odbić ujemnie na naszej wydajności metodycznej.

Nie sięgamy w czasy odległe — zamykamy się w okresie, kiedy „wychowanie... zostało wprowadzone do rzędu spraw, regulowanych przez państwo" i w związku z tem „nastąpiła możność szerokiego tchu dla studjów naukowych nad wychowaniem".

---

[4]) Lucjan Zarzecki: „Z postulatów naszego wychowania" Gazeta Warszawska 14/V 1921 rok.

[5]) J. Czekanowski: „Przegląd Akademicki". Zeszyt I. Rok 1921.

Rzucone przez Z. Mysłakowskiego inicjatywy w dziale „technicznych i społecznych warunków rozwoju pedagogiki“ nie zostały jeszcze zrealizowane („Nauka Polska“ II. 458-462). Ponad te i inne postulaty dnia na czoło wszelkich zagadnień metodycznych wysuwa się coraz rozgłośniej dążenie do jaknajściślejszego związku wszelkiej pracy naukowej, a więc i ściśle dydaktycznej, z życiem.

Nauka, pedagogja, szkoła muszą zwłaszcza w obecnej chwili wykazać maximum zastosowań w życiu praktycznem.

Zbiorową demonstracją tych tendencyj był Pierwszy Zjazd „Nauki Polskiej“ w Warszawie 1920 roku, na którym szereg mówców oświetlił wszechstronnie stosunek nauki i życie, nauki i społeczeństwa, nauki i państwa.

Jak wyzwolenie osobowości ludzkiej — mówiła na tym Zjeździe Prof. Dr. J. Joteyko — powinno być celem wychowania jednostkowego, tak pedagogika narodowa powinna mieć na celu wyzwolenie osobowości narodu.[6]) Wyzwolenie to jednak wymaga gwarancji absolutnej „niezależności nauki od zmiennych tendencyj i interesów grup społecznych i samej władzy państwowej. I tylko na tym gruncie może się dokonać owo — jak chce St. A. Kempner — pojednanie spraw czynnej pracy fizycznej i umysłowej ze sprawami wydajnej produkcji narodowej.

I otóż dobiegamy kresu niniejszego zagajenia, którego celem było w zarysie przedstawienie atmosfery powolnych, niezwykle żmudnych i od początku do końca w szczegółach przedyskutowanych prac nad budową programu szkoły powszechnej w Polsce. W ciągu pięciolecia tego zmienne były fale wielu zewnętrznych, okazałych, przechwalonych lub potępionych dążeń prac państwowotwórczych. Bez przerwy zmieniali się kierownicy zwolenników i oponentów poszczególnych przejawów tych prac. Dawni podwładni zostawali zwierzchnikami. Zwierzchnicy szli na urlop, powracali lub odchodzili — niezmienny, cichy i niedoceniony pozostał tylko stopniowy postęp w budowie najdonioślejszej pracy u podstaw narodowego „planu edukacji“ — tworzenia podstaw szkoły polskiej przez budowę programu szkoły powszechnej.

I otóż dziś po pięciu latach jesteśmy w posiadaniu już drugiego wydania wielotysięcznego nakładu tych prac, które dziś tworzą fundament celowej rozbudowy polskiego szkolnictwa. W uczczeniu tego faktu kreślimy niniejszy rys prac Wydziału Programowego Szkół Powszechnych Min. W. R. i O. P. już choćby dlatego, że nikt dotąd, bardziej ode mnie do tego powołany, takiego lub innego „nekrolu“ (obecnie Wydziałowi w likwidacji) nie wystawił.

[6]) Nauka Polska. T. III. 1920. S. 170.

2. Stan prac programowych przed organizacją Wydziału w końcu 1917 roku.

Chcąc zrozumieć doniosłość prac programowych Wydziału Programowego szkół powszechnych należałoby może szczegółowo przedewszystkiem zaanalizować stan programów na ziemiach b. zaborów z okresu choćby przedwojennego. Na takie jednak ujęcie nie pozwalają mi narazie ramy artykułu w czasopiśmie pedagogicznem, które może bardziej naglące ma do omówienia zagadnienia. Poza tem wystarczy narazie przypomnieć, że w b. zaborze austrjackim obowiązywały do 1917-go roku z pewnemi tylko drobnemi odchyleniami „plany nauki dla szkół ludowych" z 1895 roku. W Królestwie zaś, pomimo wielorakich inicjatyw i pomysłów (zwłaszcza M. Brzezińskiego) od 1905 roku panowała w polskiem szkolnictwie prywatnem zupełny chaos mniej lub więcej pięknych chęci i marzeń.

Ostatecznie po przez projekty Wydziału Oświecenia, wydawnictwa raczej metodyczne, niż ściśle programowe, C. B. S. i t. d. Komisja pedagogiczna Stow. Nauczycielstwa Polskiego uznała za konieczne opracowanie tymczasowych programów poszczególnych przedmiotów dla 5-cio oddziałowej szkoły początkowej. Pracę tę rozpoczęła Komisja, nie przerywając swych prac nad organizacją i programami szkoły przyszłości — szkoły powszechnej. I tak powstał pierwszy polski „Program Tymczasowy Pięciooddziałowej Szkoły początkowej" w ciągu 1916 roku (wydany w 1917 roku).

Była to próba teoretyczna, raczej zachęta, ankieta w sprawie programu niż instrukcja właściwego wykonania zasad nauczania. — U jej podstaw była dobra wola, zapał, ale brakło „bezpośredniego zetknięcia się z pracą szkolną", z praktyką szkolną. Olbrzymia większość współautorów nie należała do pracowników w szkole początkowej. Programy nie były współmiernie opracowane, nie znajdowały dostatecznego oparcia o pewne grupy przedmiotów, „podstawę wychowawczą" jednolitą, nadewszystko o wskazane przez wymogi nauki i praktyki oraz potrzeby poszczególnych dzielnic zasady ogólne organizacji szkolnictwa.

Zagadnienie to na terenach polskich z winy warunków politycznych było zupełnie zapoznawane i niedoceniane w odniesieniu do prac programowych. W Galicji w 1873 roku (art. 40 i 41 ust. szk. kraj.) ustanowiono sześcioletni obowiązek szkolny dla dzieci od lat 6—12-tu, a w r. 1885 obowiązek trzechletniej nauki uzupełniającej dla dzieci od lat 12 — 15-tu. W 1906 roku M. Brzeziński oparł swoje projekty programowe o szkołę pięcioletnią dla dzieci od 7 do 12 lat, wraz z nauką uzupełniającą od 12 do 15. Projekt ten został zaaprobowany ówcześnie przez Macierz Szkolną. W Małopolsce tymczasem dojrzewało hasło szkoły ośmioletniej; Komisja

Pedagogiczna w 1915 roku opracowała projekt szkoły siedmioletniej.

Projekt ten jednak spotkał się z ostrą krytyką. St. Dobrowolski stwierdzał, że „wspaniały projekt“ siedmioklasowej szkoły powszechnej w ujęciu Komisji Pedagogicznej może być wprowadzony dopiero za lat 25.[7]) Ks. Prauss dowodził braku przystosowania pomysłów programowych do naszych warunków, niemożności ich realizowania w gminach wiejskich.[8]) Równorzędnie z temi wystąpieniami zarysowywać się zaczął w łonie Min. W. R. i O. P. pod koniec 1917 roku projekt ogólnych zasad organizacji szkolnictwa polskiego, zreferowany w szczegółach w styczniu 1918 roku przez T. Łopuszańskiego, X. J. Gralewskiego i H. Rygiera na Zjeździe Delegatów Stow. Nauczycieli. I choć wywołał w „Ruchu Pedagogicznym“ energiczny sprzeciw zwłaszcza M. Falskiego,[9]) to jednak kładł fundament pod racjonalną budowę programową, której w odniesieniu do szkoły powszechnej nie miał omawiany „Program Tymczasowy“. Był poza tem typowo lokalny, warszawski, bo nie mógł być inny w 1916 i 1917 roku. Pierwsze bowiem podwaliny pod pracę nad siecią szkolną i ustaleniem budżetu szkolnego na „najbliższe lat dziesięć“ kładł dopiero z początkiem 1918 roku H. Rygier na wyraźne zlecenie ze strony Min. W. R. i O. P.[10]) Wprawdzie „Program Tymczasowy“ oparł się o „rozkład i stosunek wzajemny przedmiotów w szkole powszechnej“,[11]) opracowany jeszcze w 1915 przez Komisję Pedagogiczną, który „w sumie jednak“ uznany został za „niewykonalny“ (K. Kujawski), grzeszył „rozbieżnością“, wywołał protest „zrzeszenia nauczycielstwa“ z powodu wprowadzenia języka obcego, algebry (Komisja Szkolna Z. P. N. S. L.) i t. d. do szkoły powszechnej, dalej żądanie redukcji godzin (34) odrazu dla pierwszego stopnia nauki.

Domagano się przedewszystkiem zmniejszenia „godzin“ szkolnych do 40 minut (Szczurkiewicz, Kłosiński, Rowid i inni), odmiennego związania szkoły powszechnej ze średnią, której organizacja i program nie może niwelować potrzeby dania w szkole powszechnej zamkniętej całości wykształcenia (F. Oziębły, Jakóbiec i inni) i t. d. Równorzędnie z warszawskim „Programem“ z 1916 roku i „Rozkładem“ 1915 roku kwestję szkoły powszechnej ujęła realniej, z większą rzutkością, opartą na długoletniem doświadczeniu Komisja Szkolna Z. P. N. S. L.

[7]) „Wychowanie w domu i szkole“, rok 1916, zeszyt 6—8.

[8]) Ks. Prauss: „W sprawie realizacji powszechnego nauczania“, str. 7.

[9]) M. Falski: „W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego“, Ruch Pedagogiczny 1918, str. 25, 73, 97.

[10]) „O szkołę polską“, Lwów 1918; Z. I str. 6/8 i str. 81/91.

[11]) Drukowany częściowo w „Wychowaniu w domu i szkole“ R. VIII. zeszyt 6—8 str. 747 i n., a zreferowany przez H. Rygiera na Zjeździe w styczniu 1918 roku: „O Szkołę Polską“. T. I. Str. 8 i następne.

Wogóle Małopolska bardziej gruntownie przetrawiła zagadnienie stosunku i rozkładu przedmiotów nauki, widząc w tem podstawę gwarancji maximum dodatnich rezultatów pracy nauczyciela. W ciągu 1916-1917 lat poszczególne sekcje Komisji Szkolnej, złożone z nauczycieli szkół elementarnych, średnich i wyższych i w ścisłem porozumieniu z odnośnemi sekcjami krakowskiego Koła T. N. S. W. (zwłaszcza Komisję referentów planu szkoły średniej krakowskiego Koła T. N. S. W.) wypracowały szczegółowy rozkład godzin oraz programy poszczególnych przedmiotów.[12]) Stojąc zrazu na stanowisku ośmioletniego okresu obowiązkowej nauki t. j. od 6 — 14 roku życia, pod wpływem Warszawy dokonała Komisja rewizji uprzednio opracowanego „rozkładu", kładąc jednak nacisk na racjonalną organizację wychowania przedszkolnego.

Przyjmując więc za podstawę „rozkładu" siedmioletnią szkołę powszechną (projekt Komisji Pedagogicznej w Warszawie), ujęto w ścisłe tezy zadania i cel szkoły powszechnej (kładąc nacisk na wychowanie duchowe, kształcenie charakteru, moment indywidualny i społeczny), główne zasady programu i wskazania metodyczne (nacisk położono na zasadę działania w nauczaniu), przedmioty i liczbę godzin nauki i zajęć w szkole powszechnej, szczegółowy zakres przedmiotów nauki w szkole powszechnej.

Jednocześnie z temi pracami słusznie zwrócono uwagę na stan podręczników szkolnych, inicjując wskrzeszenie „Towarzystwa ksiąg elementarnych" oraz podkreślono jako punkt wyjścia w edukacji narodowej, dobre przygotowanie kandydatów nauczycielskich.

I te prace jednak spotkały się z zarzutami często bardzo ciężkiemi, a nadewszystko zbytniego związania szkoły powszechnej ze średnią i w tym celu wprowadzenia do dwu najwyższych klas szkoły powszechnej nadobowiązkowej nauki języka łacińskiego.

Miał jednak ten program już choćby taką wyższość nad warszawskim, że wyszedł ze założenia „mniej a dobrze", ograniczył liczbę lekcyj od pierwszego roku nauki do 18 (w warsz. projekcie 34), oparł całą budowę na zasadzie koncentracji i wysunął konkretny postulat szkoły średniej pięcioletniej, bezpośrednio się łączącej ze szkołą powszechną. Również nie podane w „Programie Tymczasowym" lekcje gimnastyki znalazły swe odbicie w projekcie krakowskim jako m. in. gry i zabawy, oraz ćwiczenia ruchowe, zastosowane w praktyce przy każdej sposobności (przy pomiarach, pracy w ogrodzie i t. d.). W ten sposób projekty i prace Komisji Szkolnej przyczyniły się w dużym stopniu do uznania zasady równowagi wychowania fizycznego i umysłowego, mocno nadwyrężonej przez „Program Tymczasowy".

[12]) Korreferat H. Rowida na zjeździe w dniach 6, 7, 8 i 9 stycznia 1918 roku: „O Szkołę Polską". T. I. Str. 25 i następnę.

Te zagadnienia stały się przedmiotem dyskusji na Zjeździe delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji w Krakowie 6, 7, 8 i 9 stycznia 1918 roku oraz doprowadziły do skonsolidowania opinji pedagogów wszystkich dzielnic na Zjeździe w sierpniu t. roku w Piotrkowie.

Taki stan rzeczy ułatwił w znacznym stopniu pracę Wydziału Programowego Szkół Powszechnych, na którego czele stał Władysław Przanowski od listopada 1917 roku do maja 1918 roku.

Nazwisko tego pedagoga, tak ściśle zespolone z dziejami prac w szkolnictwie powszechnem Wydziału Oświecenia, Komisji Pedagogicznej, Rady Wydziału Szkolnego (dawniej Sekcji Szkolnej Komitetu Obywatelskiego) i t. d., szczególnie zajaśniało na tle dziejów rozwoju slöjdu w Polsce oraz znanej dziś powszechnie w Warszawie szkoły im. K. Szlenkera.[13])

Reprezentowany przez Wł. Przanowskiego już przed wojną kierunek wychowawczo-kształcący w nauczaniu przedewszystkiem elementarnem miał teraz nadać polskiej szkole publicznej charakter nowoczesny, ogólno kształcący. W imię tych ideałów podjął swą pracę pierwszy kierownik Wydziału Programowego Szkół Powszecnych.[14]) (D. c. n.)

(Warszawa) *St. Świdwiński.*

Duch Komisji Edukacji Narodowej.

(Przyczynek do oświetlenia sprawy kształcenia etycznego i obywatelskiego w szkole).

II.

Mam przed sobą książeczkę na bibulastym papierze. Wiek jej poważny, ale egzemplarz, własność Bibljoteki Publicznej w Warszawie, doskonale zachowany. Oto jej tytuł: *Elementarz dla szkól parafialnych narodowych, zawierający: I Naukę pisania i czytania. II Katechizm. III Naukę obyczajową. IV Naukę rachunków.* Pierwszy raz wydany. Bez oprawy 9 г. 27. W Krakowie 1785. W drukarni Szkoły Głównej. Jest to tak zwany Elementarz Komisji Edukacji Narodowej, bo przez nią wydany. Autorem *Katechizmu i Nauki obyczajowej* był ks. *Piramowicz,* redaktor i główny współpracownik Ustaw Komisji Edukacji Narodowej, twórca znakomitej pracy pedagogicznej: *Powinności nauczyciela.*

O części II Katechizmu początkowego rzec można tylko tyle, że na pięciu stronach mieści główne punkty wiary chrześcijańskiej,

[13]) J. Majchrzycki: „Dzieje rozwoju slöjdu w Polsce“ Szkoła Powszechna. Rok II (1921). Zeszyt I, str. 66—74.

[14]) m. in. Wł. Przanowski: „Roboty ręczne w szkołach ogólnokształcących“ Przegląd Pedagogiczny N. 6 — sierpień 1919.

w zwykłych pytaniach i odpowiedziach i w sposób nadzwyczaj przystępny.

Część III obejmuje 54 str. Na stronie 1 tytuł: III Nauka obyczajowa, z przypiskiem u dołu takiej treści: „Jak tych nauk ma użyć nauczyciel, jakim sposobem stosować je do zdarzających się okoliczności, aby nie na pamięć, ale do serca brały i w skutku wykonywane były, przepisane jest nauczycielowi w radach i przestrogach w osobnej książeczce dla niego podanych.“ Książkę tę wydała Komisja E. N. (jej oddział Towarzystwo do ksiąg elementarnych) w dwa lata po wyjściu Elementarza, a napisał ją również Ks. Piramowicz. Zajmiemy się nią niżej, rozpatrzywszy się wprzód w *Nauce obyczajowej*. Napisana jest ona żywo, przemawiając do serca, ale też i do rozumu dzieci. Z tonu i treści widać, że przeznaczona jest do odczytywania uczniom przez nauczyciela i do czytania przez samych uczniów, nie zaś do wykuwania na pamięć. Podzielona jest na rozdziały (nauki), a na końcu każdego umieszczone są stosowne wyjątki z Pisma św.

Z nauki I — O powinnościach dzieci ku rodzicom. Wiele przykrości, wiele niebezpieczeństw matka wycierpieć musi, nosząc dziecię w żywocie swoim: też gdy się urodzi, jak troskliwa jest około życia i zdrowia jego: musi nie dospać, o wygodach swoich zapomnieć, wiele przykrości wycierpieć, pobłażać dziwactwu i złości dziecięcia swego; kiedy ze swojej strony ojciec usilnie pracować, wiele trudu znosić, wiele potu wylać musi, aby żywność, odzienie i inne potrzeby dla matki, dla dziecięcia, dla czeladzi opatrywał i dostarczał. Dlatego to rodzice z przyrodzenia mają wielką i niewymowną miłość ku synom i córkom swoim, bo bez tej miłości nie mogliby wytrzymać tyle trudów, wymysłów i naprzykszania od nich a gdyby opuścili dzieci, ginąćby te musiały.

Co za radość dla dobrego syna, kiedy ojciec staruszek, mając w domu jego wyżywienie i wygodę, w kąciku jego izby siedząc, wznosi ręce do nieba, szepcąc błogosławieństwo synowi, córce i dzieciom ich, a wnukom swoim i modlitwy do Boga czyni; a Bóg, który błogosławieństwo i długi żywot takim dzieciom obiecał, zlewa na cały dom łaski swoje, że w takim domu dostatek, spokojność i wzajemna uprzejmość panuje. Taki syn sprawiedliwie spodziewać się może, że mu Bóg nagrodzi tak dobre z rodzicami postępowanie, iż mu też na przyszłość potomstwu jego pobłogosławi, że tego od dzieci swoich doświadczać będzie, co dla rodziców swoich sam czynił. Rodzice są początkiem i związkiem wszelkiego pokrewieństwa; z tego wypływa powinność kochania Ojczyzny swojej. Mają też ludzie powszechnie z wychowania i prawie z przyrodzenia, iż miejsce, w którem życie odebrali, w którem wypielęgnowali ich rodzice, w którem posiadają majątek, to mówię, miejsce bardzo lubią, przenoszą je nad inne miejsca, życzą współziomkom swoim więcej niż

innym, radziby widzieli, żeby ich miasto, wieś, kraina opływała we wszystko i cześć i sławę u ludzi miała. Nie powinno to kochanie kraju i narodu swego przynosić uszczerbku tej miłości, którą każdy człowiek wszystkim ludziom jakiegokolwiek narodu świadczyć jest obowiązany, ale, być przywiązanym do swego kraju, do społeczności w której żyjemy, rzecz jest chwalebna. Okazuje się to przywiązanie wtenczas, kiedy usiłujemy przykładać się pracą, majątkiem do dobra Ojczyzny, kiedy nie żałujemy naszych szczególnych zysków dla pospolitych pożytków. A każdemu zapewne z nas dobrze będzie, kiedy powszechnie kraj, miasto lub wieś, rodzina nasza stanie się szczęśliwa. Niechaj dzieci wcześnie zabierają tę miłość, to przywiązanie do miejsca i zgromadzenia, w którem się urodziły, które jest ich Ojczyzną.

Z nauki II. *O powinności, którą mają dzieci być pilnemi w naukach i wprawiać się w pracę.*

Boże! daj mi wieczny wstręt do próżniactwa tak szkodliwego, a utrzymuj we mnie tę miłość pracy, do której mię przez stan mój powołałeś.

Chce po tobie Bóg, abyś zaraz od młodu przywykł do życia roboczego, każdy wiek ma swoje prace. Kiedy cię rodzice wypielęgnowali do tych lat, że możesz im służyć i być im pomocą, czyń to z największą ochotą, czy cię zatrudnią w domu, czy w polu koło paszenia bydła, koło pilnowania dobytku swego, wykonywaj to z największą pilnością, myśląc, że to jest dla twego dobra dalszego. Naucz się roboty jakiej: prząść, czesać wełnę, robić drabinki, pleść koszyki i inne statki podług płci i siły twojej, abyś naprzykład pasąc bydło albo pilnując czegoś, nie tęsknił sobie, pożytkował z czasu i na siebie coś też zarobił, bo razem czynić te dwie rzeczy możesz. Rodzicom przyniesiesz pociechę. Drudzy przykład z ciebie brać będą. Będziesz się chwalił, żeś sobie sam grosz zapracował; kupisz sobie, co ci się podoba do jedzenia smaczniejszego, do odzienia i zabawki jakiej, będziesz miał z czego dać jałmużnę z własnej kieszeni ubogiemu.

Z nauki IV. *Jak się powinien młodzian sprawować względem spółuczniów swoich i wogólności względem wszystkich bliźnich.* Dobry młodzieniec szanuje rówieśników swoich, miło się z nimi wita, łagodnie i po ludzku niech do nich mówi; nigdy nie używa ani w słowach ani w głosie, ani w ruchach sposobów obraźliwych, hardych, upornych, brzydzi się nazwiskami zelżywemi, łajaniem, zapytany z chęcią odpowiada, poradzi, drogę okaże, jaka nauka była naznaczona, jakim sposobem nauczyciel kazał się uczyć, napisze, przeczyta, kiedy go kto o to prosi, żadnego zgorszenia spółuczniom swoim nie daje i owszem stara się być dobrym przykładem dla drugich. Brzydzi się wszelką zdradą, ma za wielki grzech rozsiewać niezgody,

plotk robić, jednego na drugiego oburzać, owszem, chce kłócących się pojednywać, po przyjacielsku godzić.

Na to nas Bóg w społeczności postawił, nie żebyśmy jak dzikie zwierzęta, jeden drugiemu szkodzili, lecz aby każdy jeden z drugiego miał pomoc, poradę, pociechę, żebyśmy się jako bracia jednego Ojca Niebieskiego synowie kochali i nietylko tę miłość w sercu mieli, ale ją we wszystkich okazjach rzeczą samą wykonywali.

I tak cnotliwy widzi chorego w bólach, opuszczeniu. Wzruszają się wnętrzności jego, usługuje mu jak może, dźwiga, ociera pot i łzy chorego, stara się o poradę i lekarstwo, sam się przyczynia do wynalezienia ziół i innych rzeczy, potrzebnych do leku; chodzi po lekarstwa, po jedzenie zdrowsze, cieszy strapioną matkę, żonę, dzieci chorego. Nie zaniedbywa wspomnieć o zbawieniu duszy, o przygotowaniu chrześcijanina na śmierć. A gdy wszystko z ochotą, z miłością bliźniego, uczynił, czuje Niebieską (=niebiańską), najsłodszą pociechę w duszy swojej, że człowiekowi usłużył, że bliźniemu rzeczą samą miłość okazał. Cóż mówić o innych nędzach i potrzebach człowieka. Litościwy i miłosierny młodzieniec dzieli się chlebem z głodnym, napawa pragnącego, staremu rękę na podparcie podaje, błądzącemu drogę ukazuje, staje mu się towarzyszem i przewodnikiem, a do każdej uczynności zwanej niezmarszczoną, miłą ochotą szczerą i gotowością do dalszych usług, więcej przydaje zasługi i przyjemności i wdzięczność cudzą sobie zniewala. Kiedy poczciwemu młodzieńcowi uczyni kto łaskę, staje się dobroczyńcy swemu wdzięcznym, wyznaje przed drugimi wyświadczone sobie dobrodziejstwo, miło je w pamięci swojej powtarza, pragnie, szuka i chwyta się wszelkiej sposobności, żeby okazał tę wdzięczność w rzeczy samej. Wdzięczny człowiek wart jest, żeby mu czyniono dobrze, a niewdzięczny zraża tych, którzyby wyświadczać mieli łaskę. Szkodzi drugim, bo każdy niewdzięcznością jego zrażony, staje się opieszałym do czynienia komu innemu przysługi i dobrodziejstwa. Zwierzęta same okazują wdzięczność człowiekowi, kiedy je karmi, broni, w bólu jakim lub przypadku ratuje. Niewdzięczny gorszy jest od zwierza. Bóg i ludzie brzydzą się niewdzięcznikiem. Wszystkie te powinności jednego człowieka względem drugiego zawiera w sobie sprawiedliwość. Choćby mogły być jakie cnoty, bez tej nic by nie ważyły. Nie masz tego wieku, tego stanu, żeby człowiek nie powinien być sprawiedliwym, a w każdym stanie może być niesprawiedliwym. Nigdy nie uczyni drugiemu niesprawiedliwości i krzywdy, kto w umysł i serce swoje dobrze wpoi tę naukę, nie czyń drugiemu, co tobie nie miło.

W dalszym ciągu nauki autor wykazuje, co jest sprawiedliwością, a co niesprawiedliwością, kto sprawiedliwy, a kto niesprawiedliwy. (D. c. n.).

(Warszawa) *W. Osterloff.*

Nie psujmy dzieci!

Postęp i technika dążące śmiałym krokiem naprzód, ujawniają się też wybitnie w zabawkach dziecięcych, które wykonuje się obecnie z precyzyjną dokładnością, nieraz poprostu w postaci modeli skomplikowanych bardzo aparatów i przyrządów, tak że spełnia to życzenie naszych maleńkich, by mieć „prawdziwy“ automobil, aeroplan i t. p. Zabawki te są naturalnie bardzo kosztowne, cieszymy się jednak tem, że dziecko nabywa przez to wiele wiadomości technicznych, zwłaszcza gdy kosztowną zabawkę z ciekawości „co w środku“ zaraz zacznie rozbierać i naturalnie popsuje. Zadajmy sobie pytanie, czy takie pojmowanie tej sprawy jest słuszne?

Jakiż właściwie jest cel i istota zabaw dziecięcych? Podług *Darwina* i *Grossa* zabawa dzieci i młodych zwierząt ma za cel ćwiczenie ruchów potrzebnych w dalszem życiu i walce o byt. Młody osobnik naśladuje w tym celu starszych, używając do zabawy ew. przyrządy codziennego użytku, a w wielu zabawach i zabawkach znajdujemy nawet ślady dawnych, obecnie już zanikłych obrzędów. Podobnie jak człowiek dorosły w sztuce, dziecko w zabawie widzi symbol i na mocy analogji i fantazji snuje swoje rojenia. I właśnie tu leży główna zaleta zabawy. Jeżeli więc dziecku damy zabawkę „prawdziwą“, jeżeli zedrzemy z niej wszelkie obłudy, to zarazem mijamy się z jednym z najważniejszych celów zabawki. Dziecko zabawką taką rychło się znudzi, popsuje ją, a popsuta nie będzie już dla niego przedstawiała żadnej wartości. Psujemy też w ten sposób dzieci, czynimy z nich zawczasu zgorzkniałych i niezadowolonych ze wszystkiego młodych starców, zdmuchujemy z nich młodociany pyłek świeżości i naiwności, to jest powodem, że to, co dawniej cieszyło dorosłego, obecnie już na dziecku nie czyni wrażenia! I nieraz rodzice patrzą ze zdumieniem, jak pyszna zabawka leży zaniedbana, a dziecko ich wspaniale ubrane z zachwytem i zapałem bawi się kijkiem i szmatami z dzieckiem nędzarza z suterenu.

(Kraków). *Dr. Adolf Klęsk.*

O potrzebie rozwijania w dzieciach umiłowania prawdy i poszanowania cudzej własności.

„Nieście przed narodem oświaty kaganiec” — słowa te, przekazane potomności testamentem wieszcza narodowego Słowackiego, są naszem świętem hasłem, są wskaźnikiem szczytnego naszego obowiązku. — Naród nasz, zakuty w długoletnią niewolę, celowo trzymany w ciemnocie, pozostał w tyle za innemi. Inteligentniejsza część społeczeństwa kruszyła zapory, dzielące ją od światła, wznosiła się duchem na wyżyny nauki, ale lud pozostawał w ciemnocie, zadawalniał się z konieczności tą odrobiną, fałszowanej częstokroć wiedzy, którą mu podawali wro-

gowie. — Pękły na koniec kajdany niewoli, zostaliśmy narodem; ale potrzeba, aby lud nasz zaniedbany, ubożuchny duchem podnieść do godności narodu, dać mu wiedzę — i tu właśnie rozpoczyna się wysokie nasze posłannictwo. — Że wszyscy rozumiemy odpowiedzialność naszego stanowiska, nie wątpimy, to też mówić o tem nie mam zamiaru. Wkładając jednak duszę całą w osiągnięcie zamierzonego celu, t. j. oświecenie umysłu, czy nie zamało zajmujemy się stroną etyczną, wychowawczą?

Sromotna, długa niewola pozostawiła nam smutne dziedzictwo, zachwaściła niwę moralności, znieprawiła ducha, szczególnie ducha ludu. Wyrywać owe chwasty, umoralniać — to ideał pracy obywatelskiej, oto wysokie apostolstwo. Umoralnienie w szerszych zakresach nie leży w naszej możności, ale „Czyń każdy w swojem kółku, co każe Duch Boży, a całość sama się złoży“, zatem siejmy zdrowe ziarno w duszach powierzonej nam dziatwy.

Każdy z nas, mając bliską styczność z dziećmi ludu, musiał zauważyć u nich objaw niemal ogólny, wykłamywanie się. Każde przewinienie większe czy mniejsze osłaniają kłamstwem. Zachęty nauczyciela „przyznajcie się, powiedzcie prawdę“, najczęściej nie skutkują i, jeśli koledzy nie wydadzą, nie znajdzie się winny. W tym nałogu dzieci wyrastają na ludzi, niosą go przez życie i przekazują potomstwu. Tym sposobem zanik prawdy szerzy się coraz dalej, coraz głębiej.

Drugą wadą, gorszą jeszcze, jest zupełny brak poszanowania cudzej własności. Z rumieńcem wstydu trzeba sobie powiedzieć, że naród nasz, tak szczytnie wyróżniający się pod wielu względami, w tem zarobił sobie na smutną opinję. Gdy w innych krajach nie rozumieją, co to wziąć cudze, u nas nie mają pojęcia, jak można nie wziąć, gdy się nadarza sposobność. W Saksonji np. zieleniarki pozostawiają na rynku niesprzedane warzywo do dnia następnego i nikt nie ruszy, nie przywłaszczy sobie jednej odrobiny. W Finlandji powierzają pasażerowi pocztowe konie i bryczkę (o ile umie powozić) do następnej stacji, u nas wydaje się to wprost mytem. Gdzieindziej pozostawiają mieszkania niezamknięte, u nas i zamek częstokroć nie zabezpiecza od amatorów cudzej własności. Jakie społeczeństwo, takie dzieci, to też w szkole słyszy się często skargi: zginął mi ołówek, wzięli pióro, niema mojej książki i. t. p. Zwalczanie tych wad, mojem zdaniem, jest tak ważne, że bodaj czy nie ważniejsze, niż samo nauczanie. Czyż bowiem oświata bez zasad szczerej moralności da krajowi dobrego obywatela? Prawda, że zadanie to niełatwe, gdyż spotyka się z przeciwdziałaniem w otoczeniu dziecka. Nauczyciel przedstawia, jak pogardy godna jest kradzież, ojciec lub matka wysyła dziecko po cudzy owoc, cudze drzewo. Jednak dziecko intuicyjnie odczuwa wyższość etyczną nauczyciela i wpływ jego powoli oddziaływa. Mówię to na podstawie własnego doświadczenia. Po trzech niespełna latach usilnej pracy w tym kierunku, spostrzegam bardzo dodatnie rezultaty. Trudno sobie obiecywać, aby zło dało się prędko wyplenić, ale wytrwała, ciągła praca dużo zrobić może, a choćby tylko jakiś procent wytworzyła uczciwych, ci promieniować będą na innych.

Otóż do tej walki ze złem, do umoralniania ludu od podstawy — od dzieci, — do urabiania przyszłych uczciwych, prawych obywateli kraju w imię miłości tegoż kraju, wzywam szanowne koleżeństwo. Stańmy w zwartym szeregu ramię do ramienia i pracujmy wytrwale na niwie ojczystej.

„Chociaż nie skończysz, ciągle rób, ciebie, nie dzieło weźmie grób“.

Może więc ślad naszej działalności przetrwa nas samych w duszach i sercach naszych uczniów i uczennic. *Koleżanka z pod Żarnowa.*

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

Przejście od ułamków zwykłych do dziesiętnych.
(Poznanie, pisanie i czytanie ułamków dziesiętnych).

Celem lekcji jest pokazać, że przepracowanie ułamków dziesiętnych po zwykłych nie nastręcza trudności w pojmowaniu ich istoty, czem się zapobiega machinalnemu operowaniu ułamkami dziesiętnemi. Dzieci mają przed sobą zeszyty. Podczas gdy jedno dziecko pisze na tablicy ściennej, inne wyliczają te same zadania w zeszytach, a więc zatrudnienie całej klasy ustne i pisemne i wzajemne poprawianie. Wogóle jak najwięcej pracy z piórem w ręku!

I. Napisać: 1000, 100, 10, 1! Porównać te liczby na podstawie układu dziesiątkowego! Te same liczby napisać jedną pod drugą jak do zliczania! Zliczyć! (Suma: 1111). Wykazać różnicę pomiędzy poszczególnemi jedynkami (w lewo — w prawo)!

II. Ile znaczy jedynka na pierwszem miejscu? — Ile wynosi $\frac{1}{10}$ od 1? — Niech tą jednostką będzie 1m. Wykazać na metrze, że $\frac{1}{10}$ od 1m = 1dm, $\frac{1}{10}$ od 1dm = 1cm ($= \frac{1}{100}$m), więc $\frac{1}{10}$ od $\frac{1}{10} = \frac{1}{100}$; że $\frac{1}{10}$ od 1cm = 1mm ($= \frac{1}{1000}$m), więc $\frac{1}{10}$ od $\frac{1}{100} = \frac{1}{1000}$! — Narysować na tablicy 1m i podzielić na dm, a 1dm na cm! W zeszycie narysować 1dm i podzielić na cm, a 1cm na mm! — Podać te miary jako części metra! — Napisać 1m, $\frac{1}{10}$ m, $\frac{1}{100}$ m, $\frac{1}{1000}$ m! Porównać te liczby między sobą, podkładając nazwy dm, cm i mm!

III. Napisać: 1111 $\frac{1}{10}$ $\frac{1}{100}$ $\frac{1}{1000}$! Odczytać całości! Wskazać ułamki! Oddzielić całości od ułamków przecinkiem! Co oznacza każda jedynka z lewej ku prawej stronie? — Nazw „tysiące“, „setki“, „dziesiątki“, „jednostki“ nie piszemy, tylko podajemy, ile ich jest. Tak samo postąpimy z ułamkami na prawo od przecinka! Piszemy: 1111, (111). Pokazać, co znaczą poszczególne jedynki po przecinku! — Napisać: 555 $\frac{5}{10}$ $\frac{5}{100}$ $\frac{5}{1000}$, a ułamki podać jak wyżej! (555,555). — Ćwiczenia na innych liczbach, także z różnemi cyframi, np. 29$\frac{1}{10}$ $\frac{1}{100}$ = 29,11; 5$\frac{3}{10}$ $\frac{8}{100}$ = 5,38; 0 (zero) całości $\frac{6}{10}$ $\frac{0}{100}$ $\frac{5}{1000}$ = 0,605 itd.

IV. Powtórzyć o liczniku i mianowniku! Podać liczniki i mianowniki przy $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$, $\frac{1}{1000}$; $\frac{4}{10}$, $\frac{8}{100}$, $\frac{6}{1000}$! Jaki stosunek panuje między mianownikami powyższych ułamkow? — (10 lub iloczyny od 10). Ułamki te wyrazić pisemnie w inny sposób! — Co się pisze, co się opuszcza? (Pisze się tylko liczniki). Co oznacza jedynie wartość poszczególnych liczników? (Miejsce, w którem stoją).

V. Napisać (jak zwykle): $\frac{1}{5}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{16}{25}$ — $\frac{6}{10}$, $\frac{3}{100}$, $\frac{8}{1000}$! Porównać ułamki drugiego szeregu z pierwszemi co do mianowników! (Pomiędzy pierwszemi niema pokrewieństwa, mianowniki drugich są 10 wzgl. iloczyny od 10). Ułamki drugiego szeregu napisać w odmienny sposób (z przecinkiem)! (0,6; 0,03; 0,008). — Ułamki takie nazywają się dziesiętne.

VI. Zamienianie ułamków zwykłych na dziesiętne i naodwrót. Licznik wynosi mniej niż 10!). $\frac{5}{10}$ = 0,5; $\frac{4}{100}$ = 0,04; $\frac{8}{1000}$ = 0,008; $\frac{3}{10}$ $\frac{4}{100}$ = 0,34; 2$\frac{3}{10}$ $\frac{8}{100}$ = 2,38 itd. 0,4 = $\frac{4}{10}$; 0,06 = $\frac{6}{100}$; 3,057 = 3 całości $\frac{0}{10}$ $\frac{5}{100}$ $\frac{7}{1000}$ itd. Zadanie domowe!

VII. Napisać 359! Co znaczą poszczególne cyfry? — Przy czytaniu tej liczby nie odróżniamy setek od dziesiątek i jednostek, całą liczbę czytamy jako jednostki. To samo pokazać na innych liczbach! — Podobnie czytamy ułamki dziesiętne. Napisać 3 całości, 4 dziesiąte, 5 setnych, 6 tysięcznych! (3,456). Zamienić ułamki na najniższe wartości! — Czytać! — Ćwiczenia na innych ułamkach (także na liczbach mieszanych): 0,56; 0,394; 1,07; 2,003; 8,409; 50,500.

(Trzcinica, (pow. kępiński, Wlkp.). *Aleksander Urbański.*

KSIĄŻKI.

Janina Siwakowa. W y p i s y g e o g r a f i c z n e. „Książnica Polska" Lwów-Warszawa 1923 r.

Nowe programy nauki geografji w wyższych oddziałach szkół powszechnych i niższych klasach szkół średnich, opierając naukę tego przedmiotu przedewszystkiem na ćwiczeniach praktycznych, wycinankach, mapie i ilustracjach, kładą nacisk na lekturę odpowiednich opisów geograficznych. Dostarczyć takich opisów i to głównie z dzieł polskich pisarzy była zamiarem autorki. Należy przyznać, że cel osiągnęła. Książka odda młodzieży wielką usługę. Dziatwie daje szereg prawdziwie pięknych opisów krajobrazów — nauczycielowi, zmuszonemu często do żmudnego wyszukiwania odpowiednich ustępów z obszerniejszych książek, a najczęściej pozbawionemu potrzebnych dzieł, daje bogaty materjał, dostosowany do wieku młodzieży i potrzeb szkoły. Starszemu pokoleniu zaś daje przegląd i próbki naszej literatury podróżniczej, na ogół u nas zaniedbanej.

Na szczególne uznanie zasługują liczne treściwe objaśnienia. *P. K.*

Zygmunt Wasilewski. S e w e r y n G o s z c z y ń s k i. Szkice literackie. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. Str. 278.

Praca niniejsza jest rezultatem długoletnich studjów przygotowawczych do wyczerpującej monografji o Goszczyńskim. Będzie niewątpliwie cennym przyczynkiem dla studjujących literaturę ojczystą. Niemniej jednak zaciekawi i szerszy ogół społeczeństwa, wprowadzając go w środowiska wybitnych Towiańczyków i zapoznając bliżej z tym mało znanym a tak niezmiernie ciekawym poetą i człowiekiem. Z. Wasilewski niejednokrotnie już dał się poznać jako najlepszy wśród współczesnych literatów polskich znawca poezji Goszczyńskiego, więc i obecna książka jego spotka się zapewne z zainteresowaniem nietylko ogółu, ale i krytyki fachowej.

Emma Jeleńska: J u b i l e u s z i i n n e n o w e l e. Gebethner i Wolff. Warszawa i Kraków 1911.

Nowele trzy pod zbiorowym tytułem „Lamma Sabachtani" są upoetyzowanemi obrazkami biblijnemi. „A słowiki śpiewały" to ostatni wieczór Jagiełły w Gródku, „Piechotą przez Alpy" zaś są kartką z turystycznego pamiętnika. Oryginalne a znamienne dla Autorki są dopiero: Jubileusz, Riza i Mucha — jako obrazki psychologiczne. Jubilat sprzeniewierzył się idei i zasadom pierwotnym, przez lat 20 szedł i przeciw nim i mimo nich. W dniu jubileuszowym się nawrócił, lecz szczęścia dawnego nie znajdzie. Dwie siostry różnie żyją, jedna pracowita i dbała o dzieci matka, druga wierna partji, dla której „towar" przemyca, choć wiarę w partję straciła, obie czują się równie nieszczęśliwe. — Złamane życie!

Alpom zawdzięcza Autorka 2 nowele: „Rocznica uzyskania wolności przez Szwajcarów (obraz święta) i „Zwycięzcy śmierci", bo pierwszy lotnik, co Alpy „zdobył", śmiercia zwycięstwo opłacił. *J. Mgr.*

Sewer (Ignacy Maciejowski). P i e r w s z y u t w ó r. Księgarnia Św. Wojciecha Poznań. „Dla wszystkich" Nr. 48, str. 64.

Pełen wdzięku w słońcu malowany obrazek z życia wiejskiej nauczycielki, która rodzonemi zdolnościami i wytężoną pracą nad sobą wybija się ponad swoje otoczenie. Opowiadanie to żywo odmalowuje zmagania się dziewczyny o głębokiej a promiennej duszy z przesądami i niechęcią środowiska, zazdrosnego o jej powodzenie. **ch.**

Ciembroniewicz Józef. M i s t r z T w a r d o w s k i. Z dawnych ksiąg i podań na nowo opowiedział. Księgarnia Św. Wojciecha, Poznań. „Dla Wszystkich" Nr. 36. Wydanie drugie. Str. 110.

Ciembroniewicz, ceniony pedagog i literat, daje nam staranny wybór popularnych podań o tym tak ulubionym legendarnym bohaterze, dorzucając częstokroć mniej czytelnikom znane szczegóły. **ki.**

NASZE ECHA.

Odpowiedzi:

W jaki sposób można naukę historji ożywić i uczynić ją poglądową?

Żeby dzieci czegokolwiek się nauczyły, trzeba je koniecznie zainteresować, w przeciwnym razie będą się nudziły a nauka wyda marne rezultaty. Jednym z przedmiotów, którym można bardzo zainteresować dziecko jest historja. Dziecko od najmłodszych lat przywykło do słuchania opowiadań i bajek, to też chętnie słucha opowiadań o Piaście, Wandzie, o bitwach Bolesława Krzywoustego z Niemcami, o Krzyżakach, Tatarach itp. Wszystko to je bardzo zajmuje, o ile jest opowiedziane żywo i poprawnym językiem. Dzieci, nie zdając sobie nawet sprawy, zapominają o figlach, których pełno plącze się w ich główkach.

Ładne a żywe opowiadanie jest według mnie, najpierwszym i najważniejszym warunkiem ożywienia nauki historji. Następnie każda szkoła postarać się winna o komplet obrazów historycznych, choćby to był jak najmniejszy format, aby dzieciom każdą lekcję uzmysłowić. Mówiąc np. o bitwie pod Grunwaldem — pokazać należy obraz Matejki i wskazać na ważniejsze postacie oraz zwrócić uwagę na ubiór rycerzy. Przy pokazywaniu obrazków powstaje zawsze trochę gwaru, ale to tylko dowodzi zainteresowania danym przedmiotem.

Parę lat temu udzielałam lekcje historji polskiej w gimnazjum w Mińsku Lit. Chłopcy ogromnie się interesowali tym przedmiotem. Po jednej z lekcji, w której opowiedziałam o wjeździe Bol. Chrobrego do Kijowa, zaproponowałam, by mi to narysowali. Większość zrobiła to chętnie. Rysunki były komiczne i traktowane po dziecinnemu np. korona na głowie Chobrego była większą od jego głowy, ale w każdym razie, gdy już to narysowali, będą o tem pamiętać i dzielić się tą wiadomością z innymi. Nauczyciel też może wykorzystać swe zdolności rysunkowe i rysować na tablicy np. buławę, halabardę itp. Dzieci to interesuje i będą dobrze pamiętały te przedmioty.

Mapę do historji uważam za rzecz konieczną. Dzieci, uczone bez mapy nie mogą sobie odtworzyć pojęcia, gdzie leży Warszawa, a gdzie Poznań lub Wilno, gdzie jest Śląsk, a gdzie Podole. Dzieci mogłyby rysować mapki w zeszytach wyłącznie przeznaczonych do historij lub nawet w bruljonach.

Nie chodziłoby tu o dokładną szerokość i długość geograficzną, ale o to, by dzieci nie oznaczały Wilna na zachód od Warszawy lub Krakowa nad brzegiem morza Bałtyckiego.

Zauważyłam też, że dzieci chętnie i prędko uczą się wierszy. Otóż uważałabym za wskazane uczyć dzieci przy lekcjach historji wierszy historycznych np. opowiadając o Księstwie Warszawskiem i walce z Austrjakami nauczyć dzieci wiersza „Bitwa pod Raszynem". Mówiąc o powstaniu Kościuszkowskiem — wiersz „Przysięga Kościuszki".

Wyobrażam sobie, że cudowną byłoby rzeczą mieć przezrocza i niemi ilustrować opowiadania. Ale to dzieło przyszłości. Myślę, że już są takie szkoły, gdzie to praktykują, ale do szkoły powszechnej nie przyjdzie to tak prędko, a szczególniej do szkoły jednoklasowej gdzieś na wsi.

W. Hłaskówna (pow. bydgoski).

Pytania:

6. *Jak należy prowadzić dziennik psychologiczny? Zofja Śleporówna (D).*
7. *Czy w nauce ułamków kłaść główną wagę na liczenie pamięciowe i żądać rozwiązywania zadań z liczbami mieszanemi o różnych mianownikach ustnie czy też tylko pisemnie? H. Pacholak (L).*

Odezwa w sprawie budowy schroniska nadmorskiego w Pucku.

Ludzie dobrej woli, zgrupowani w Komitecie budowy schroniska nadmorskiego w Pucku, chcą wybudować dom wycieczkowy nad morzem, z którego korzystałaby w każdej porze roku młodzież szkolna, udająca się nad morze. Cel zbożny i sięgający daleko w przyszłość. Kto chce bowiem ukochać i rozumieć morze, ten musi je przedewszystkiem poznać.

Szczupłe fundusze, które Komitet zawdzięcza władzom naszym, a w dużej mierze składkom dzieci szkolnych (wyjątek ze sprawozdania kasowego Komitetu za miesiąc marzec 1923: szkoła powszechna w Będzinie 90 000 mp., w Puszczy 10 120 mp., w Warszawie 15 000 i 22 500 mp. itd.) a potem dewaluacja pieniądza odsuwają realizację gotowego już projektu budowy w daleką może przyszłość. Dlatego zwracamy się za pośrednictwem Redakcji „Przyjaciela Szkoły" do Nauczycielstwa polskiego z prośbą:

Poprzyjcie sprawę budowy schroniska nadmorskiego w Pucku w swem gronie i w szkole! Przyjdźcie nam z pomocą! Nie bądźcie obojętni dla celów, związanych ze zdrowiem młodzieży i z naszym rozwojem gospodarczym, który musi opierać się o morze! Patrzmy w przyszłość! Budujmy ją własnemi rękami! Odrodzenie w mocy i sile nie przyjdzie samo!

Za Komitet budowy schroniska nadmorskiego w Pucku:
Dr. Stanisław Pawłowski, Profesor geografji Uniw. poznańskiego.
Bolesław Ślaski, Radca Prokuratorji Generalnej w Poznaniu.

P. S. Składki należy nadsyłać pod adresem p. B. Ślaskiego, Poznań, Szamarzewskiego 36.

Od wydawnictwa.

Następny zeszyt „P. S." ukaże się na 20. bm. W dzisiejszym numerze ze względu na obszerne artykuły w pierwszej jego części nie mogliśmy umieścić rubryk: „Język ojczysty" i „Przegląd czasopism" jak również musieliśmy zmniejszyć działy: „Praktyka nauczycielska", „Książki" i „Nasze Echa".

Nowym Prenumeratorom możemy jeszcze dostarczyć zeszyty pierwszego kwartału 1923 (Nr. 1—6).

Z roku 1922 posiadamy również jeszcze pewien zapas zeszytów, mianowicie N-ry: 1—11, 13—17, 19—22, które wysyłamy za poprzedniem nadesłaniem należytości, ustalonej obecnie na 12 000 mk. i 800 mk. (wzgl. 1.800 mk.) za przesyłkę (poleconą).

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.